



**Facultad de  
Ciencias Humanas y de  
la Educación - Huesca**  
**Universidad Zaragoza**

**68500**

**TRABAJO DE FIN DE MASTER (TFM)**

**Máster Universitario en Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y  
Deportivas**

**Especialidad de Educación Física  
Curso 2012-2013**

***Estudio de un caso:  
Metodología autoritaria en  
Educación Física***

Nombre del alumno/a	Borja Muñiz Pardos (563390)
Nombre del tutor de TFM	Manuel Lizalde Gil

**Junio de 2013**

# ÍNDICE

1. Introducción. ....	3
2. Análisis de la situación.....	5
3. Objetivos para la resolución del caso .....	14
4. Propuesta de resolución.....	15
5. Evaluación de las propuestas.....	22
6. Conclusiones. ....	24
7. Reflexión Personal. ....	25
8. Referencias. ....	30

# FIGURAS

<b>Gráfico 1:</b> Situación conflictiva por el autoritarismo del profesorado.....	4
<b>Gráfico 2:</b> Clasificación de los grupos de acciones según su referencia a la norma o según el uso de la autoridad para cumplir ésta.....	12
<b>Gráfico 3:</b> Propuestas para la resolución del conflicto.....	16
<b>Cuadro 1:</b> Análisis del conflicto.....	5
<b>Cuadro 2:</b> Acciones según la autoridad del profesorado.....	11
<b>Cuadro 3:</b> Estimular la regulación de los conflictos mediante vías pacíficas.....	15
<b>Cuadro 4:</b> Establecer un clima motivacional orientado a estimular la autonomía y la responsabilidad del alumno.....	20

## **1. Introducción.**

En primer lugar, me parece oportuno comentar diferentes aspectos generales en relación a mi experiencia a lo largo de éste año. Mis motivaciones para cursar éste máster son varias: La primera se basa en el hecho de que es una formación necesaria para poder ejercer la profesión docente. La segunda motivación se debe a que durante la carrera fui orientando mi formación hacia la rama de rendimiento, lo que no me permitió profundizar mucho en el área de didáctica, y he de reconocer, que al comenzar el curso tuve que estar especialmente atento al haber muchos conocimientos nuevos para mí. De esta manera, las asignaturas cursadas este curso me han aportado gran cantidad de útiles conocimientos docentes, que me dan una mayor confianza a la hora de desempeñar ésta profesión.

Para poner fin a mi experiencia en el “Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas”, en la especialidad de Educación Física, y orientar la temática del trabajo final, me ha parecido muy interesante centrar este trabajo en un aspecto que ha llamado mucho mi atención. En el periodo de prácticas me he percatado de la gran diferencia que existe entre la teoría que he aprendido en este máster y la realidad de los centros, ya no sólo a nivel curricular, que también, sino a nivel docente, donde he presenciado ciertas metodologías con las que he discrepado y me han parecido erróneas. Por ello me parece un buen tema para orientar mi Trabajo Fin de Máster: El estudio de un caso concreto. De esta manera, a partir de los conocimientos que me han aportado diferentes asignaturas a lo largo de éste máster, voy a indagar e investigar acerca de la metodología docente.

El centro donde he realizado las prácticas es el colegio concertado-privado Santa María del Pilar “Marianistas” (Zaragoza). He tenido la oportunidad de ejercer la docencia en 2º de la E.S.O., en 1º de bachillerato, pero sobre todo, en 4º de la E.S.O., donde he podido desarrollar una unidad didáctica completa (voleibol).

Además, soy ex alumno de este centro y, actualmente, trabajo como coordinador de atletismo, lo que me ha permitido conocer prácticamente a todos los alumnos y profesores, pudiendo observar desde dentro las acciones docentes/discentes.

Para justificar el estudio de este caso, voy a poner en relación conocimientos que me han aportado principalmente la asignatura de “Prevención y resolución de

conflictos”, “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física”, la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la especialidad de Educación Física”, y por último, la asignatura de “Diseño Curricular en Educación Física”. Los conocimientos aportados de cada asignatura me servirán como herramienta para analizar aspectos concretos que he podido detectar en la experiencia del Prácticum II y III. Estos aspectos se basan en diferentes estrategias y metodologías docentes que he presenciado en las clases, y la idea principal es cuestionarlas y criticarlas en base a los conocimientos obtenidos. De ésta manera, me parece oportuno situar éste caso de forma gráfica, con un simple esquema:



**Gráfico 1:** Situación conflictiva por el autoritarismo del profesorado.

Este gráfico expone las ideas principales en las que se va a basar éste proyecto, comenzando con un estudio en profundidad de éste caso: profesorado autoritario, explicando y justificando los motivos que provocan ésta situación en conflicto. Como consecuencia, tiene lugar la propuesta de cambio por medio de tres vías: programática, docente, y clima motivacional. En cuanto a la programación, se accionará fundamentalmente sobre el diseño de contenidos, objetivos y evaluación. En referencia a la innovación docente, se hará hincapié en la importancia sobre la reflexión acerca de la labor docente, desde el paradigma crítico. Y por último, la creación de un clima motivacional óptimo, donde prevalezca autonomía del alumnado.

## 2. Análisis de la situación

A lo largo del periodo de prácticas en el Colegio Santa María del Pilar “Marianistas”, he detectado ciertas metodologías docentes que, como he comentado en la introducción, me han sorprendido notablemente.

En primer lugar, me gustaría centrarme en el caso de un profesor, ex militar, que a día de hoy seguía haciendo más uso de una metodología propia de la milicia que de la educativa, imponiendo excesivamente su autoridad y haciendo una utilización abusiva del castigo.

Este profesor se encuentra en el último año antes de su jubilación, y al haber sido él quien ha guiado y conducido el estilo docente del departamento de educación física, los otros dos profesores restantes, más jóvenes, han permitido que ciertos hábitos tradicionalistas se transmitieran entre ellos, utilizando una metodología predominantemente autoritaria.

Así, y repasando el esquema propuesto en la introducción, establezco de forma clara el planteamiento de un problema o conflicto entre el alumnado y el docente, con la consecuente necesidad de innovar en la docencia y de modificar la programación, hacia una metodología destinada a la cesión de la autonomía al alumno, desprendiéndose de la autoridad como método de enseñanza.

De este modo, una vez introducido el caso, a continuación expongo un cuadro-resumen de lo que más tarde vamos a entrar en profundidad, analizando de forma estructurada la esencia del conflicto, indicando características específicas de ambas posiciones (docente-discente):

**Cuadro 1:** Análisis del conflicto.

ELEMENTOS	PARTE “A”	PARTE “B”
<b>Protagonistas</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Quiénes son los protagonistas?</li><li>• ¿Qué influencia ejercen terceros?</li></ul>	-Profesor autoritario  -El contagio de la misma metodología a los otros profesores del departamento.	-Alumnado
<b>Relación</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué relación tienen “A” con “B” y</li></ul>	La relación que mantienen es distante, puesto que el tono es	La misma.

viceversa? (Poca relación/Mucha relación, Confianza /Desconfianza, Amistad/Hostilidad, Huida/Enfrentamiento, Calma/Emocionalidad)	autoritario, y su lenguaje tiene un alto componente intimidatorio, lo que también crea desconfianza y huida ante situaciones de interrelación con el profesor	
<b>Sentimientos</b> • ¿Cómo se siente?	Enfadado cuando no se acata una orden, dominante, orgulloso, egocéntrico, etc.	Intimidado, con miedo, anulado, desmotivado, incompetente, fracasado, etc.
<b>Proceso y momento de conflicto</b> • ¿Cuánto tiempo lleva el conflicto? • ¿El conflicto esta: polarizado, enquistado (esta siempre y no lo puedes quitar), relajado, latente? • ¿Otros?	<p>-El conflicto lleva muchos años, 25 para ser exactos, ya que, entonces, éste profesor comenzó la docencia en el colegio.</p> <p>-El conflicto se halla enquistado, puesto que está metodología está integrada en el departamento de Educación Física.</p>	
<b>Valores</b> • ¿Cuáles son sus valores?	El establecimiento de normas por parte del profesor, respeto unilateral, uso del castigo para la solución de problemas, metodología estricta y autoritaria.	Les gustaría un profesor más permisivo, que les dejaran participar más, que no le intimidara tanto, que fuera más cercano...
<b>Intereses. Necesidades.</b> • ¿Qué le interesa resolver fundamentalmente? • ¿Por qué o para qué lo pide?	El interés es sólo la imposición de su palabra sin dar opción al diálogo, ya que el profesor siempre, en cualquier conflicto, tiene la razón.	El alumnado desea consideración, que tenga opción a participar, puedan mostrar su opinión, y ésta sea tenida en cuenta.
<b>Posiciones</b> • ¿Qué posición tienen, qué demandan?	Quiere que el alumnado sea disciplinado y acate las normas y reglas que él establece. En caso contrario, el castigo será la prioridad.	Desea una mayor cercanía, participación en la toma de decisiones y respeto mutuo.
<b>Soluciones</b> • ¿Qué propuestas tienen lugar para su resolución?	Una modificación del currículo, una perspectiva docente más investigadora, y la creación de un clima motivacional orientado a la tarea.	

Con ayuda de este cuadro, obtenemos una información resumida muy útil para situar el conflicto, así como la posición de cada una de sus partes. A partir de este punto me dispongo a analizar en profundidad la situación.

Por autoritarismo me refiero a aquella serie de actitudes que se dan en el docente al estar frente al grupo-clase y que se manifiesta de muy diversas formas: el “orden” establecido en el aula, el “silencio”, la disciplina, la intimidación al alumno, el sometimiento, el acatamiento incondicional de órdenes dadas al alumno, la obediencia..., todo esto dentro de un aspecto negativo. Porque, de hecho, un profesor debe de tener y mostrar una autoridad, pero guiada adecuadamente, no llegando a los extremos de amenazas e imposiciones en los alumnos, sino simplemente haciendo valer su presencia ante ellos, sin obligarles.

Así pues, desde esta perspectiva, me dispongo a analizar este comportamiento en la relación establecida maestro-alumno desde el punto de vista impositivo.

Como ya he introducido, soy ex alumno de éste colegio, y de hecho, fui alumno de éste profesor en 1º de bachillerato, en el año 2004/2005, y la verdad que yo no tuve ningún problema, ya que siempre me ha gustado practicar actividad física y, por lo tanto, era un alumno fácil de contentar en esta asignatura. Por otro lado, recuerdo muchos compañeros/as que sufrían en estas clases por ser obligados principalmente a correr, ya que con éste profesor el 80% del contenido de la programación estaba basado en el atletismo.

En mi opinión, el problema principal no es que se hiciera atletismo durante casi todo el curso, sino que además, la metodología empleada provocaba que muchos alumnos sintieran aversión hacia la Educación Física. En cuanto a la evaluación utilizada, para todas las pruebas atléticas hacía uso de dos baremos (uno para chicos y otro para chicas). El problema de estos baremos es que tenía unos mínimos para aprobar muy elevados que no eran alcanzables para todos los alumnos, y esto, consecuentemente, causaba una gran frustración en gran parte del alumnado. Siguiendo en la línea de la evaluación, detecté una repercusión excesiva de acciones no motrices sobre la nota. En particular, comportamentales y actitudinales, tanto positivamente como negativamente. Ejemplificando y aclarando este punto, pude observar cómo un alumno podía ver su nota razonablemente incrementada o disminuida según se comportaba mejor o peor en clase, respectivamente. Esto no me parece lógico, puesto que la evaluación de la Educación física, a mi parecer, debe contemplar competencias motrices en su mayor parte. Por esta razón yo creo que los comportamientos, ya sean



buenos o malos, deben quedar en un segundo plano, siempre siendo reforzados o corregidos, pero sin tener tanta repercusión sobre la nota.

Esta forma de proceder causaba un elevadísimo número de alumnos desmotivados, que al final no se esforzaban, no se divertían, y por tanto, acababan por asumir el fracaso y rendirse ante la práctica de la actividad física. El profesor, en lugar de reflexionar de forma crítica sobre su labor y metodología, se respaldaba en el pensamiento de que *“los alumnos tienen que espabilar y el suspenso es culpa del alumno”*, en lugar de pensar en la opción de revisar y plantearse un cambio a nivel pedagógico.

Con los dos nuevos profesores, esto no es así. Tanto la evaluación, como la metodología son menos restrictivas, aunque sí he detectado ciertas acciones docentes que se han transmitido, justificadas porque muchas veces no hay otra salida que la de ser *“el malo”*, para así ser capaz de controlar al grupo. Esto, en realidad, es la evidencia de falta de herramientas docentes, que se excusa con el típico *“no queda más remedio que ser duro”*.

Ejemplificando acciones docentes reales que he podido observar, destacaría el uso de la carrera continua como castigo, la utilización de un vocabulario malsonante y soez en presencia del grupo-clase, y en algunas ocasiones, la humillación de un alumno delante del grupo a modo de castigo, para que una acción determinada no se volviera a repetir.

El castigo resulta ser un estímulo negativo cuyo objetivo es la desaparición de una determinada conducta. En este caso, al emplearse la carrera continua como castigo, ésta se considera como estímulo negativo, lo que genera aversión hacia esta práctica.

El objetivo principal de la educación física es conseguir que los alumnos realicen actividad física en clase, y en su tiempo libre, adquiriendo esto como hábito de vida. Por esto me parece un error garrafal que se castigue con actividad física, y peor aun en esta asignatura, siendo equivalente el caso del profesor de lenguaje que castiga a sus alumnos leyendo libros.

En relación al lenguaje del profesor con los alumnos en el aula (y fuera de ella), debe ser predominantemente un lenguaje formal, aunque entiendo que la combinación con el lenguaje coloquial (de forma moderada) proporciona una cercanía y ambiente más desenfadado, y esto interesa bastante ya que es importante crear un buen clima en el aula, sin que éste llegue a ser negativo o no educativo. En ningún caso se admiten palabras mal sonantes y gritos, que resultan ser conductas más agresivas que pueden ser

eficaces para silenciar el grupo-clase o para eliminar una mala conducta, pero que también tiene un componente de intimidación, que provoca que el alumno no quiera participar, no se divierta, no adquiera valores positivos, etc.

Estoy de acuerdo con Ruiz et al. (2011), donde explica que el aprendizaje en la educación física necesita de un entorno afectivo y emocional favorable para la asimilación de las habilidades y los conocimientos que el deporte demanda. Y ese ambiente emocional tiene que ver mucho con la forma de relacionarse, y de actuar, que tiene el profesor con sus escolares, la forma de tratarlos, las expresiones que emplea, las reacciones que manifiesta en las competiciones a los errores y a los aciertos, etc. En todas ellas hay un mensaje no-verbal que es muy probable que los escolares lo interpreten en términos de orgullo o vergüenza, de afecto, o de rechazo.

En lo referente a la relación docente-discente, mi opinión está en la línea de las palabras de Fierro y Carbajal (2003), que explican que a través del comportamiento afectivo, el docente manifiesta en distintos espacios formales e informales, las propias regulaciones que delinean su relación con los alumnos, desde su posición de autoridad. El docente pone en práctica sus propios valores al permitirse determinada forma de trato y de manifestar afectos de distinto signo (desde la felicitación hasta el insulto) hacia la persona de sus alumnos. Lo que justificaría la gran importancia del trato y lenguaje del profesor con el alumno, así como la capacidad del docente de influir sobre el alumno a partir de su conducta.

Además, los profesores o educadores no solo deben dar ejemplo en lo referente a lo mencionado anteriormente, sino que también deben intervenir cuando detecten una mala conducta. Peters (1984) y Trilla (1991) comentan que es necesaria una posición activa por parte de los educadores, que no pueden abstenerse de intervenir, si quieren facilitar que los alumnos adquieran cierto grado de autonomía. Pero más importante aun es el cómo intervenir, ya que esto determinará el aprendizaje del alumno. La diferencia entre un “¡ssshhhhh... Cállate!... ¡Porque lo digo yo!”, o un “*Por favor, entiendo que estéis cansados, pero ¿querrías que te interrumpieran cada dos por tres cuando hablas?*” tiene consecuencias muy diferentes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Mientras que en el primer caso, más autoritario, se ordena el hecho de callarse imponiendo la palabra del profesor, con un componente intimidatorio y sin opción al diálogo, la segunda opción, sin embargo, invita al alumnado a la reflexión a partir de una pregunta, que da lugar al diálogo. Además, la posición del profesor en este caso

parte de la asertividad, donde el docente se posiciona en el lugar del alumno, intentando hacerle entender que su acción no procede por medio de la empatía.

En esta línea, me parece interesante la aportación de Piaget, que distingue, por un lado, el respeto unilateral, donde el respeto se produce principalmente en una sola dirección: obediencia a la autoridad, y por otro lado, el respeto mutuo, donde nace el sentimiento de la empatía y da lugar a la reciprocidad y a su vez, constituirá la base de la autonomía del alumno. Esto explica que la metodología del respeto unilateral ha quedado obsoleta, existiendo otras metodologías mucho más enriquecedoras para el alumno.

A continuación, voy a detallar una conversación del docente con una clase de 1º de bachillerato. Esta clase quizá sea la más complicada de todo el curso. Complicada en el sentido de que los escolares se encuentran especialmente dispersos, produciendo numerosas interrupciones:

Profesor: *“Bueno, visto que no sois capaces de hacer beisbol, vamos a preparar la prueba del 2000m...”* - tono autoritario -.

Grupo clase: *“¿Qué? ¿Por qué? ¡Alaa nooo!”*.

Profesor: *“¡Porque me da la gana! ¡Porque es imposible dar clase con vosotros!”*.

El profesor, como medida, decidió cambiar la unidad didáctica de béisbol exclusivamente para esta clase, e hizo atletismo (2000m), a modo de castigo, utilizando la campana de Gauss como instrumento de evaluación.

Este grupo, al ser el único que no hacía béisbol, sino que estaba “castigado” teniendo que correr durante prácticamente toda la clase, estaba teniendo un trato diferente al de los demás, justificado por el mal comportamiento de la clase. Este trato diferente no se reflejaba únicamente en el contenido de las clases, sino también en la metodología docente, donde el profesor se comportaba de forma especialmente autoritaria, ya que, según él, ésta era la única forma de lidiar con dicho grupo.

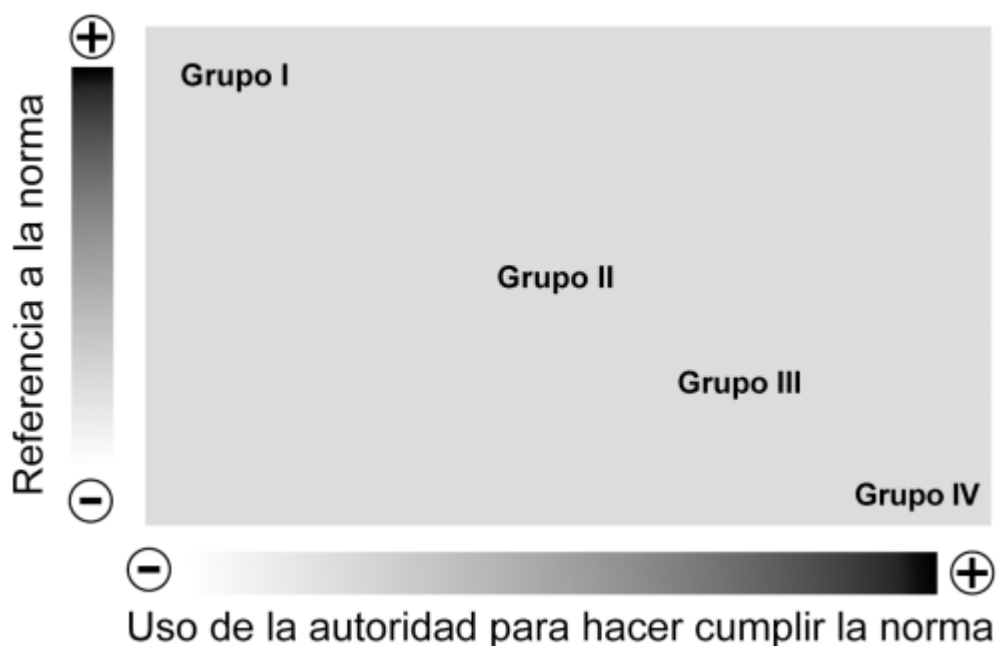
Este trato inequitativo coloca en desventaja a un grupo de alumnos con respecto a las otras clases, quienes reciben un trato más considerado y respetuoso.

En ésta línea, me parece muy interesante la aportación de Fierro y Carbajal (2003), en la que presentan un conjunto de acciones docentes bastante completo. Éstas se encuentran clasificadas en 4 grupos, según la mayor o menor explicación sobre el

sentido de las normas y el mayor o menor uso de la autoridad como recurso para cumplirlas. Conviene tener esto en cuenta, ya que más adelante analizaremos más detenidamente las acciones docentes utilizadas en la realidad del centro:

**Cuadro 2:** Acciones según la autoridad del profesorado.

<b>Grupo 1: Acciones que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento</b>	<b>Grupo II: Acciones que se concretan a reportar la falta o a señalar su cumplimiento</b>	<b>Grupo III: Acciones referidas a la persona de la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado</b>	<b>Grupo IV: Acciones que aluden a la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad</b>
1. Implica al grupo en la reflexión generando respuestas 2. Invita o exhorta a la reflexión sobre la acción 3. Pide a un alumno ponerse en el lugar del otro 4. Explica el sentido de la norma 5. Formula juicio de valor referido a la norma o a la falta 6. Alude a un conocimiento previo 7. Se incluye en el cumplimiento de la norma 8. Felicita 9. Formula juicio de valor positivo referido a la persona: 10. Solicita agregando fórmula de cortesía /expresión afectiva 11. Advierte consecuencias 12. Aplica	14. Reporta al grupo el comportamiento que observa 15. Indica/ ordena el comportamiento adecuado 16. Señala o alude a la falta 17. Recibe acusación 18. Guarda silencio 19. Utiliza onomatopeyas 20. Emplea expresión facial 21. Hace ruido con un objeto 22. Recurre al contacto corporal 23. Pide realizar ejercicios 24. Sanciona	25. Acusa o promueve acusación 26. Alude a su persona 27. Expresa disgusto personal por la falta 28. Incumple la aplicación de las consecuencias anunciadas. 29. No interviene	30. Formula juicio de valor negativo referido a la persona 31. Grita 32. Ironiza 33. Recrimina 34. Amenaza 35. Insulta 36. Exhibe/expone al alumno frente al grupo 37. Aplica castigos referidos a la persona 38. Golpea



**Gráfico 2:** Clasificación de los grupos de acciones según su referencia a la norma o según el uso de la autoridad para cumplir ésta.

El grupo 1 está compuesto de acciones que promueven el desarrollo moral del alumno. Las acciones permiten oportunidades para la toma de rol, lo que desarrolla la autonomía del alumno. Además, construye el valor de la justicia, promoviendo el respeto mutuo.

Por otro lado, el grupo 2 contempla acciones como el contacto corporal, ruidos, alusión a la falta, etc., donde se refiere moderadamente a la norma y también a la autoridad.

El grupo 3 se distingue de los dos anteriores en que el profesor considera una conducta positiva o negativa según la agrada o le molesta. La norma se cumple porque en ese momento así lo dice el profesor, y no necesariamente se aplica al grupo-clase, sino que puede referirse sólo a unos pocos.

Para terminar, en el grupo 4 se encuentran todas aquellas acciones que usan la fuerza de la autoridad (gritos, amenazas, insultos, castigos a la persona, etc.). En muchas ocasiones eran estas acciones las utilizadas por el docente en clase.

Para ser sincero, todas las acciones docentes que he percibido en el mes y medio que he estado presenciando clases, encajarían perfectamente en el grupo 2, 3 ó 4. Nunca en el grupo 1, lo que a mi parecer resulta bastante preocupante.

Como he explicado previamente, únicamente las acciones del grupo 1 son aquellas que promoverían la autonomía del alumno, que desencadenaría el sentimiento

de competencia, y así, una mayor motivación intrínseca. Este tipo de motivación es aquella que se produce cuando los motivos de práctica son inherentes a la propia actividad o tarea y la persona la realiza por el placer o el disfrute que eso le supone. De esta manera se podría conseguir el fin último de la educación física: crear adherencia a la práctica físico-deportiva.

Diversos estudios cualitativos llevados a cabo por Peiró-Velert (1994) y Devís-Devís (1995) demostraron que la cesión de responsabilidad, favoreciendo la autonomía del alumnado en el aprendizaje, promovía sentimientos positivos, el interés por el aprendizaje, la satisfacción por la práctica de actividad física y la posibilidad de establecer retos personales. En definitiva, una mayor motivación, especialmente en el grupo de chicas, que generalmente son las que abandonan antes la práctica de actividad física.

Empeñarse en criticar a los discentes cuando las cosas no salen bien es una de las estrategias más torpes que puede utilizar un profesor. Primero porque ellos ya saben que las cosas no van bien, y segundo, porque se pone la actividad por delante a los escolares.

En mi opinión, el hecho de que los maestros sean autoritarios (de manera general creo que todos lo son en algunas ocasiones) les permite ejercer un control absoluto con sus alumnos; los docentes son los que disponen, hacen, señalan, marcan cada actividad, y llegan a humillar (de diferentes maneras) a los escolares.

Una situación en la que puede fácilmente detectarse la autoridad del docente es en un conflicto o discrepancia entre el profesor y el alumno. He presenciado conflictos en los que el docente no ha admitido el hecho de haberse equivocado, ya que todavía predomina el pensamiento de que si hay alguien que se equivoca es el estudiante, y el alumno debe aprender del profesor. Este procedimiento de abordar los conflictos educa a un alumno temeroso, dependiente, motivado de forma extrínseca o desmotivado, y a un alumno invadido por la impotencia de mostrar su opinión.

Por otro lado, a la hora de prevenir el conflicto, se podría abordar de forma asertiva, sin imposición, así los alumnos podrían establecer diferentes puntos de vista, anteponiendo una visión crítica y respetada por los demás. Sólo de esta forma el estudiante podrá superarse y estar abierto al diálogo, a defender lógicamente lo que piensa. Necesitamos un diálogo permanente en clase y estar dispuestos a la crítica (constructiva), tanto de los docentes como de los compañeros de grupo.

### 3. Objetivos para la resolución del caso

Una vez explicado y justificado el caso propuesto, y aclarada la finalidad principal del proyecto (poner fin a la metodología autoritaria, estableciendo otro enfoque pedagógico y utilizando otro tipo de recursos), conviene establecer una serie de objetivos más concretos para abordar esta situación:

*Objetivo 1:* Realizar un diseño programático, dónde la variedad, la conveniencia y la participación del alumno, supongan las bases principales para la planificación de los contenidos y para la evaluación de los objetivos perseguidos.

*Objetivo 2:* Crear un clima motivacional adecuado con una orientación hacia la tarea y a la autonomía del alumno

*Objetivo 3:* Cambiar e innovar del rol de “profesor” al de “profesor-investigador”, con el fin de mejorar la calidad docente.

Abordando estos tres objetivos lograremos, desde una metodología no autoritaria, que la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje sea óptimo, incidiendo sobre la cesión de la autonomía al alumnado. Este punto es el que se va a abordar con más énfasis en las propuestas de mejora, ya que pertenece a un estilo docente opuesto al autoritario, y nos interesa razonablemente trabajar sobre ello.

## 4. Propuesta de resolución

En lo referente al conflicto, de forma general, me parece muy interesante lo propuesto por González (2003). Nos plantea una serie de estrategias de acción, a partir de las cuales se favorece la regulación de conflictos de forma pacífica. Acuña para éste modelo el término *ideal*:

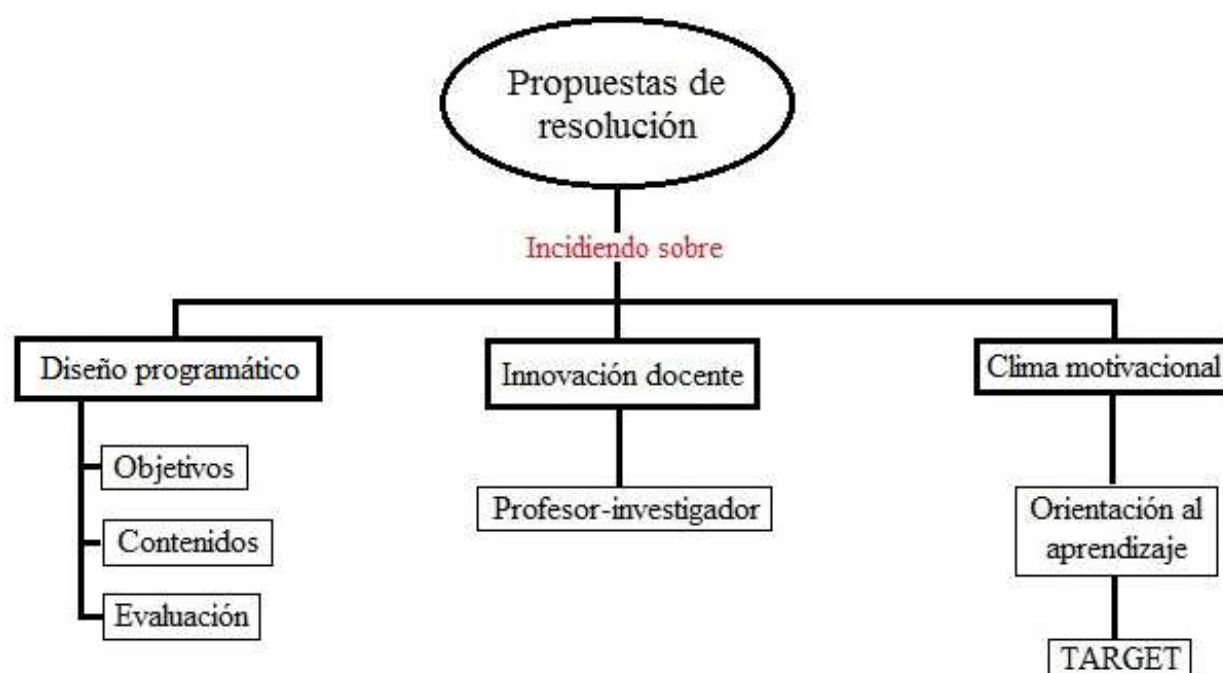
**Cuadro 3:** Estimular la regulación de los conflictos mediante vías pacíficas.

<b>Modelo de regulación de conflictos</b>		<b>Estrategias de acción</b> Objetivo: Favorecer la regulación de los conflictos de forma pacífica.
<b>I</b>	Identificar y definir el problema en conjunto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el problema con el conflicto, no con las personas.</li> <li>• Preguntar a los niños/as por sus opiniones y razones para poder definir el problema.</li> <li>• Establecer con claridad las necesidades y los deseos de todos los implicados y ordenarlos según su importancia.</li> <li>• Aprovechar la ocasión para que aprendan a expresar sus sentimientos y opiniones con calma y respeto, dejando a los demás que puedan hacer lo mismo.</li> </ul>
<b>D</b>	Determinar posibles soluciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir al alumnado que den ideas para intentar solucionar el problema.</li> <li>• Aprovechar la ocasión para que los niños aprendan a pensar en el problema desde la perspectiva del otro y a buscar soluciones desde la no agresión.</li> </ul>
<b>E</b>	Evaluar las posibles consecuencias y elegir la mejor solución para todos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar al alumnado a pensar en las consecuencias positivas y negativas que pueden tener cada una de las situaciones para las personas implicadas.</li> <li>• Ayudar a los niños a decidir la mejor solución para que todos “ganen”. Elegir una solución por acuerdo, no por votación.</li> <li>• Elaborar un plan para llevarlo a cabo, anticipando los pros y los contras.</li> </ul>
<b>A</b>	Actuar y aplicar el plan de acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llevar a la práctica la solución acordada.</li> <li>• Dar apoyo a los niños y retroalimentarlo durante el proceso.</li> </ul>
<b>L</b>	Luego, aprender de la experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar los resultados obtenidos.</li> <li>• Proponer cambios en el caso de que los resultados no sean satisfactorios.</li> <li>• Reconocer los logros y definir lo que los ha hecho posibles.</li> </ul>

Más concretamente, una vez justificado el caso, es momento de proponer acciones de mejora o resolución, que se articularán en tres pilares principales: Diseño programático, Innovación docente y clima motivacional. Para ello, a continuación,



disponemos de un esquema aclaratorio, que más adelante será detallado con más profundidad.



**Gráfico 3:** Propuestas para la resolución del conflicto.

En primer lugar, me parece oportuno comentar la necesidad de innovar en la docencia, donde un profesor se convierte en un profesor-investigador. Este rol adquirido por el profesor tiene como meta la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de la reflexión de las acciones docentes, su reflexión y su posterior mejora. Esta reflexión, para que sea más fiable, se debería efectuar de forma colaboradora, donde un grupo de docentes estudian, reflexionan y contrastan conjuntamente los diferentes problemas dados en el aula, y de forma consensuada, proponer soluciones. Esta forma de trabajo resulta mucho más enriquecedora a la hora de innovar la docencia, ya que ofrece más experiencias docentes desde diversas ópticas, y además, diferentes puntos de vista y opiniones a tener en cuenta para su posterior reflexión.

Uno de los aspectos más importantes que, en mi opinión, habría que estudiar, reflexionar e innovar sería el carácter unilateral de la enseñanza, donde la relación docente-discente no existe. Este tipo de profesor tradicionalista tiene como principal preocupación el hecho de ser capaz de acabar la programación, sin importar tanto si el alumno aprende o no. Este profesor coincide muchas veces, en mi opinión, con el

docente autoritario, que se preocupa más por cuestiones superficiales como mantener a todos sus alumnos en orden y disciplina, que por cuestiones educativas, como la atención a la diversidad, el fomento de la autonomía, etc.

Para conseguir la innovación de la enseñanza, es necesario concienciar a todos los docentes posibles, haciéndoles partícipes de todo el proceso de la investigación, ya que son los que tratan con el alumno directamente y son los protagonistas a la hora de llevar a cabo los cambios innovadores.

Otro punto importante a tener en cuenta para mejorar esta situación, en particular, el proceso enseñanza-aprendizaje, es la calidad del diseño en la programación. Más específicamente el diseño de los contenidos, objetivos y de su evaluación. La combinación coherente y adecuada de estos tres elementos es fundamental para llevar a cabo cualquier proceso enseñanza-aprendizaje. En referencia a los contenidos, me posiciono con la postura de Coll (1992), quien explica que los contenidos deben estar al servicio del alumno, quien asume un rol de protagonismo en el diseño de los mismos. Defiende que el alumno debe participar de forma activa en la asimilación y apropiación de los contenidos. En el estudio de este caso, podemos observar como la docencia no contempla la construcción de contenidos teniendo en cuenta al alumno, sino que estos surgen como consecuencia de las acciones del enseñante.

En el estudio de este caso, he mencionado que los contenidos que el profesor desarrollaba en sus clases estaban relacionados exclusivamente con el atletismo. Podemos hacer una crítica utilizando el modelo propuesto por Wheeler (1982), que describe una serie de criterios a tener en cuenta para la selección de contenidos. De entre todos los criterios, haría hincapié sobre todo en la variedad, dada la monotonía que supone hacer un solo deporte. La conveniencia, ya que los niveles mínimos establecidos no son adecuados ni convenientes al nivel del grupo. Y por último, la participación del alumno en la planificación, ya que ofrece posibilidades y experiencias muy enriquecedoras para el alumno, y en este caso, era nula.

En relación a los objetivos, existen numerosos criterios de clasificación (según el sujeto, la extensión, el nivel jerárquico, las capacidades...). Atendiendo especialmente a la clasificación según el nivel jerárquico, nos encontramos con tres tipos de objetivos: obligatorios, optativos y libres. En el caso analizado, nos encontramos con que todos los objetivos son de carácter obligatorio y, sin embargo, no existen objetivos optativos, que

resultan interesantes puesto que se le da la oportunidad al alumno de elegir los objetivos que más le interesen dentro de una lista de objetivos preestablecidos por el profesor. Menos aún, pude observar objetivos libres, que son aquellos buscados, elegidos y seleccionados por el alumno. Estos objetivos son especialmente importantes y nos interesan en esta propuesta metodológica, puesto que desarrollan la autonomía del alumnado, siendo ellos los protagonistas en la toma de decisiones, ya que el profesor ocupa un rol de supervisor. El enseñante también podría participar en la elaboración de este tipo de objetivos en forma de consenso, mediante el diálogo docente-discente, permaneciendo todos a un mismo nivel jerárquico.

Por último, haciendo alusión a la evaluación, nos encontramos, de nuevo, con distintos tipos de evaluación (según la referencia, el propósito, el momento, el paradigma, etc.). En este sentido, me parece oportuno destacar la evaluación según el propósito, ya que en el estudio de éste caso resulta fundamental la inclusión de una evaluación formativa y formadora. La evaluación formativa es aquella que se aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se encarga de revisar constantemente su buen funcionamiento, según los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, y, bajo mi punto de vista, más determinante para la creación de un buen clima motivacional, es la evaluación formadora, donde el alumno participa de forma activa en las tareas de evaluación, tanto en la planificación, identificación de errores, criterios de evaluación... Para terminar con el tema de la evaluación, me parece importante la referencia al agente evaluador, y en concreto, a la importancia de la autoevaluación. A través de este sistema, el alumno toma la responsabilidad de su evaluación, fomentando la mirada crítica, la toma justa de decisiones, etc.

Las características acerca de la evaluación, los contenidos y los objetivos mencionadas anteriormente tendrían como meta el hecho de desprenderse de la ideología autoritaria, cediendo protagonismo al alumnado, permitiendo la libertad de opinión, y así, promoviendo, de nuevo, la autonomía desde la creación de dichos elementos programáticos.

Por último, haciendo referencia a la orientación del clima motivacional, interesa que esté dirigido al aprendizaje, y no al rendimiento. Numerosos autores han demostrado que el clima motivacional que implica a la tarea/aprendizaje se encuentra relacionado positivamente con la diversión, satisfacción, interés, autonomía y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997)

centraré en el fomento de este tipo de clima motivacional, ya que optimiza el proceso enseñanza-aprendizaje.

Papaioannou (1995, 1998) y Papaioannou y Nikolopoulos (1995), indicaron que un clima que implica a la tarea correlacionaba positivamente con los profesores que no mantenían diferencia de trato entre chicos y chicas, referente a la focalización del aprendizaje, motivación y ánimo proporcionado. Esto nos interesa especialmente, puesto que en este caso, el profesor hacía mucha distinción de trato entre chicos y chicas, ya que el clima motivacional empleado era principalmente orientado al rendimiento, lo que conseguía que los chicos tuvieran una mayor participación debido a la sobrevaloración de la competitividad y los resultados.

A continuación, voy a señalar las acciones docentes más propicias en el aula para orientar un clima motivacional al aprendizaje. Estas acciones son desarrolladas por Ames (1992) en diferentes dimensiones o áreas, a las que acuña con el nombre de TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo).

En cuanto al diseño de las tareas, deberá basarse en la variedad, de tal manera que el alumno se implique activamente ante una actividad que suponga un reto personal. Además, las tareas deberán contemplar tanto actividades típicamente masculinas como femeninas, favoreciendo la integración de todo el grupo-clase.

La segunda área del TARGET (autoridad) nos interesa todavía más, puesto que aquí es donde nace el principal problema motivacional en el caso que he propuesto. El profesor debe implicar al alumno en la toma de decisiones, dándole la oportunidad de decidir sobre, por ejemplo, algún objetivo a alcanzar, recompensas o castigos, actividades alternativas o complementarias, etc. La paulatina cesión de autonomía en el alumnado es fundamental para el desarrollo del mismo.

El reconocimiento es otro aspecto importante a tener en cuenta. De ésta área destacaría la importancia de ofrecer las mismas oportunidades a ambos sexos, sin discriminaciones. Además, el reconocimiento del progreso individual es vital para la percepción de competencia, utilizando como instrumento principal la recompensa de buenas actuaciones.

En referencia al tipo de agrupaciones, interesa que éstas sean heterogéneas y variadas, tanto en número como en sus propios componentes. Se procurará evitar la selección de componentes públicamente, donde las chicas normalmente serían elegidas las últimas, estableciendo normas como: *“es obligatorio elegir componentes del grupo siguiendo el orden chico-chica-...”*.

Abordando la quinta área, la evaluación, destacaría la importancia de una evaluación privada, donde el alumno no sea susceptible de sentir vergüenza, humillación, etc. Haciendo alusión al presente caso, corregiría acciones docentes en las que se comentaba públicamente los errores de un alumno (“¡Venga, un poco más rápido caracol!”). Además, como ya mencioné en el apartado curricular, destacaría la implicación del alumno en su propia evaluación, siguiendo siempre unos parámetros proporcionados por el docente.

Por último, la utilización del tiempo debe ser flexible, facilitando que todos los alumnos alcancen los objetivos. Además, es importante hacer consciente al alumnado de la temporalización de las sesiones, con el fin de implicarlo en el desarrollo de dichas sesiones.

González (2003), propone un conjunto de estrategias muy interesante para la creación de un clima motivacional orientado a favorecer la autonomía en el aula. El cuadro siguiente nos detalla dichas acciones:

**Cuadro 4:** Establecer un clima motivacional orientado a estimular la autonomía y la responsabilidad del alumno.

Estrategias: Autonomía y responsabilidad del alumno/a.

Objetivo: Favorecer la autorregulación en el ámbito del comportamiento y los aprendizajes: “aprender a aprender”.

- Incrementar la motivación intrínseca y la motivación de logro: actuar centrado en la tarea por interés, disfrute, por el deseo de saber y por las expectativas de éxito.
  - Proponer actividades variadas, atractivas e interesantes.
  - Mostrar la relevancia e interés que tiene para su vida lo que se aprende en las clases.
  - Proponer tareas con metas claras, que se pueden completar y que supongan un reto y desafío para el alumnado.
  - Incrementar el conocimiento en la práctica.
  - Proporcionar experiencias equilibradas de éxito y fracaso.
  - Reforzar el esfuerzo y progreso personal. Hacer hincapié en la comparación con uno mismo.
  - Ofrecer a los alumnos retroalimentación realista sobre ellos mismos.
- Incrementar la motivación de competencia: actuar centrado en la tarea por el deseo de mejora.
  - Proponer tareas cortas y sencillas y que vayan avanzando hacia otras más largas y complejas.
  - Ayudar a los alumnos/as a buscar recursos para resolver el problema.
  - Ayudar al alumnado a establecer metas realistas, que las escriba y que lleve un registro de los pasos que tiene que dar para alcanzarlas.
- Incrementar la motivación de control: actuar con autonomía.
  - Proponer objetivos y actividades opcionales.
  - Delegar tareas de gestión y de control en los estudiantes.

- Animar a los alumnos/as a que hagan elecciones y las lleven a cabo.
- Incrementar la autoobservación.
  - Ayudar a los alumnos a analizar el proceso seguido, sus efectos y causas.
  - Revisar siempre los compromisos adquiridos, los acuerdos tomados y los medios utilizados.

De esta manera, a partir de estas orientaciones que implican el clima motivacional al aprendizaje, de las propuestas en los elementos programáticos acerca del diseño de los objetivos, los contenidos y la evaluación, y por último, a partir del planteamiento del rol del profesor-investigador, tendríamos suficientes herramientas para desprendernos del autoritarismo como metodología para la enseñanza, exponiendo y justificando la necesidad de su extinción.

## 5. Evaluación de las propuestas.

El establecimiento de unos objetivos y propuestas de resolución, exige también la necesidad de su evaluación, puesto que es necesario conocer los resultados para determinar su cumplimiento y obtener conclusiones.

Para ello, utilizaremos tres instrumentos de evaluación, con los que podremos determinar el grado de éxito de cada uno de los tres objetivos:

- Para evaluar el diseño programático, se valorará la unidad didáctica del profesor utilizando una rúbrica, que nos permitirá conocer el grado de éxito de éste objetivo.

Aspectos a valorar	Valoración (SI/NO)	Comentarios
Las sesiones contienen actividades variadas en cuanto al contenido.		
El contenido es adecuado al nivel del grupo y cubre sus necesidades.		
El alumno participa en la planificación de los contenidos.		
Hay objetivos propuestos por el alumnado (objetivos libres)		
Existen objetivos optativos donde el alumno puede elegir.		
El alumno participa de forma activa en las tareas de evaluación (evaluación formadora).		
Se revisa de alguna manera el aprendizaje de los alumnos a lo largo del proceso (evaluación formativa)		

- Para valorar el clima motivacional, los alumnos deberán contestar a un cuestionario, cuyas preguntas serán las siguientes:

N=Nada	P=Poco	B=Bastante	M=Mucho	N	P	B	M
La relación del profesor con los alumnos, ¿es cercana?							
¿Disfruto en compañía de mis compañeros?							
¿Me lo paso bien en las clases de Educación Física?							
¿Me siento capaz de hacer las actividades que propone el profesor?							
Mi nivel de implicación en las tareas, ¿Es bueno?							
¿Estoy satisfecho con lo que aprendo en las clases?							
El profesor, ¿nos da la oportunidad de tomar alguna decisión en la clase? (Normas, castigos, contenidos, actividades, etc.)							

- Por último, para valorar si el profesor actúa de forma crítica hacia su labor docente, se le pedirá que anote, a modo de registro anecdótico, las situaciones conflictivas dadas en clase, el procedimiento que ha utilizado para abordarlas, y una propuesta de mejora desde un punto de vista crítico contra la conducta autoritaria, fomentando acciones pacíficas para la resolución del conflicto (más detalle en el **cuadro 3** de la página 16 de éste documento):

FECHA	CONFLICTO	PROCEDIMIENTO UTILIZADO	PROPUESTA DE MEJORA



## **6. Conclusiones.**

El enfoque presentado supone una forma de abordar el conflicto del autoritarismo del profesor de Educación Física desde una actitud crítica y reflexiva acerca de los aprendizajes y comportamientos que el docente considera prioritarios en el contexto escolar, así como la organización de un ambiente de aprendizaje óptimo para favorecer la autonomía del alumnado. Además, considerando que la planificación de los elementos programáticos resulta una parte fundamental para el fomento de los valores de autonomía y motivacionales que se pretenden transmitir al alumnado.

Este proyecto educativo, al surgir a partir de una reflexión sobre la propia práctica docente, requiere que no sea una propuesta cerrada, ya que la complejidad de la labor del enseñante en sociedades tan cambiantes como ésta requiere una forma de trabajar dinámica y abierta.

## 7. Reflexión Personal.

En primer lugar, me gustaría reflexionar, de forma general, sobre mi paso por el Máster. A pesar de las dificultades personales que he tenido, principalmente a nivel laboral, que me han impedido asistir a determinadas clases, me ha resultado un contenido realmente útil tanto a nivel práctico como teórico. En relación al primer cuatrimestre, cursé todas las asignaturas comunes en Zaragoza, por lo que tuve problemas con las dos asignaturas específicas de Educación Física a las que no pude asistir a ninguna clase (“Diseño Curricular...” y “Fundamentos de diseño instruccional...”).

Más concretamente, me gustaría destacar la importancia de una asignatura optativa de ésta primera mitad del curso: “Prevención y resolución de conflictos”. Por un lado, me hubiera gustado que ésta asignatura hubiera sido más práctica, donde hubiéramos tenido la oportunidad de vivir conflictos reales, con su posterior corrección y feedback. En la asignatura, hemos visto principalmente el plan de convivencia, protocolo en una situación de acoso escolar, etc. pero no hemos visto situaciones conflictivas más cotidianas como aquellas que pueden darse con un alumno desmotivado que no quiere estudiar. Una vez cursada y aprobada ésta asignatura, no tengo demasiado claro cómo resolver determinadas situaciones en el aula.

Por otro lado, considero que ésta asignatura debería ser obligatoria, no optativa, ya que en mi opinión, una de las mayores dificultades de la profesión docente son los conflictos que pueden tener lugar con el alumnado. Por ello creo que es importante su inclusión en las asignaturas obligatorias del primer cuatrimestre.

En éste primer cuatrimestre, también estoy muy satisfecho con el aprendizaje en la asignatura de “Fundamentos de diseño instruccional...” y “Diseño Curricular...”, que me han aportado conocimientos e ideas muy provechosas, tanto a la hora de diseñar elementos curriculares tales como contenidos, objetivos y evaluación, como la construcción adecuada de un sistema metodológico óptimo para el aprendizaje. Por esta razón he decidido contemplar estos aprendizajes en el Trabajo Fin de Máster.

Haciendo alusión a la parte del Prácticum, en mi opinión, la parte más enriquecedora del máster, destacaría diversos puntos que me han resultado más significativos.

En cuanto al Prácticum I, me sorprendió mucho la diferencia entre la teoría a nivel institucional, donde se clarifican y detallan los documentos que deben existir en el centro, el contenido que debe incluir cada uno, los objetivos que se persiguen, etc., y los documentos existentes en la realidad de los centros, que en ocasiones, algunos nunca se han elaborado, otros llevan años obsoletos, etc.

Por otro lado, el Prácticum II y III me ha ofrecido la oportunidad de dar un elevado número de clases tanto en secundaria, como en bachillerato. Además, he podido aplicar la unidad didáctica que previamente yo había creado, pudiendo reflexionar acerca de ella. Esta visión práctica me ha proporcionado una serie de conocimientos que ninguna teoría me hubiera podido proporcionar. He experimentado momentos positivos, como el sentimiento de haber sido capaz de motivar a un alumno, conseguir que éste se sintiera competente, los aplausos del último día, etc. Sin embargo, también he vivido momentos negativos, como la pérdida de control de la clase, una situación tensa por la conducta desafiante de un alumno, una actividad demasiado prolongada en el tiempo que resultaba aburrida, etc. Estos momentos negativos, bajo mi parecer, me han enseñado mucho más que los positivos, ya que han hecho que reflexionara y criticara mi acción docente, planteándome diversos puntos de vista, otros métodos de actuación, etc. Este tipo de reflexión fruto de experiencias negativas, tiene como consecuencia la mejora de la acción docente, experimentando nuevas metodologías, nuevas formas de evaluación, nuevos contenidos... es decir, actuar desde el paradigma innovador, que es lo que reclama la innovación docente. De esta manera, me he dado cuenta, en primera persona, de la importancia de este factor para la profesión de enseñante, suponiendo una gran necesidad para el buen desempeño de la labor docente.

En esta línea, la asignatura de “Evaluación e innovación docente” me ha enseñado un enfoque de la enseñanza que no me había planteado antes, así como la importancia de la continua formación del profesorado para proporcionar una enseñanza de calidad.

También me gustaría hacer mención sobre la asignatura de “Habilidades comunicativas del profesorado” y su utilidad. En mi opinión, no consideraría esta asignatura como optativa, debido a la importancia que tienen diversos conocimientos y experiencias a la hora de desempeñar la acción docente en aula. Destacaría la influencia de la comunicación no verbal, que es algo sobre lo que nunca me había detenido a pensar y me parece fundamental.

Desde luego, una de las asignaturas que mayor peso tienen en éste máster, tanto por sus créditos, como por su riqueza en términos de enseñanza, es “DODA”. Además de aprender correctamente a elaborar una actividad, una sesión y una unidad didáctica (herramientas esenciales para el docente), hemos sido capaces de practicar y experimentar actividades reales, tanto desde la óptica de alumno como docente, obteniendo feedback grupal para su posterior reflexión. Este contenido me ha parecido tremendamente valioso, sobre todo por su gran utilidad a nivel práctico.

Lo comentado anteriormente, es lo referente a mi opinión sobre lo más destacable y enriquecedor del máster, es decir, lo que me ha transmitido más y me ha resultado más interesante.

Una vez expuestos mis pensamientos y opiniones acerca del contenido del Máster, más específicamente, me referiré a las motivaciones que me han llevado a elaborar éste documento.

En el momento que empecé el Prácticum 2, en base a los conocimientos previos adquiridos acerca de la correcta metodología docente, detecté que predominaba el autoritarismo con los alumnos, así que decidí poner más atención a estas acciones e investigar sobre las propuestas de resolución a este caso.

En el estudio de este caso, he utilizado diferentes referencias y archivos de varias asignaturas (mencionadas en la introducción de éste documento), con el objeto de profundizar en el análisis y en la justificación de ésta situación, así como para proponer una resolución, demostrando la necesidad de cambio en la perspectiva del docente.

De forma más general, también me gustaría transmitir los pensamientos que me han ido surgiendo acerca de la profesión docente. En mi caso, ya he dirigido anteriormente grupos colectivos como profesor de inglés en una academia, como monitor de actividades, como entrenador de alevines en baloncesto, etc. Pero nunca me había enfrentado a la docencia de adolescentes, lo que me ha sorprendido por el gran reto que supone.

Por estas razones, la misión de este máster me parece muy ambiciosa, sobre todo para abordarla en sólo nueve meses, y quizá, en mi opinión, este tiempo podría resultar escaso para abordar las diferentes asignaturas, tres Prácticum, Trabajo Fin de Máster, exámenes, trabajos...

Tras haber realizado los Prácticum, he aprendido que el hecho de enseñar es una tarea complicada, y por ello se requieren profesionales capacitados. En un mundo tan cambiante y diverso como el presente y en sociedades tan complejas como las actuales,

la función del profesor es muy complicada y para llevarla a cabo son necesarias, no sólo habilidades y buena disposición, sino una formación diferente y más completa.

También es cierto, además, que hoy en día se demanda a la escuela cada vez más misiones. Momentos en los que he preguntado a mis padres por la escuela, me hablan del docente como una persona cuya única preocupación era la de dar clase. Esto, hoy en día, es insuficiente, ya que además de la transmisión y enseñanza de los conocimientos curriculares y la preparación para el mundo laboral, la escuela tiene que educar en valores (que es lo que se reclama tanto hoy en día), preparar para la vida familiar y social. Los profesores actuales no enseñan sólo lengua, inglés o educación física, sino que tienen que enseñar también educación vial, educación sexual, educación para salud, para la paz, para la ciudadanía, etc. Tienen que adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas tecnologías, a la complejidad de determinadas familias o a la creciente variedad de las mismas, a una inmigración masiva... Además de expertos en sus materias, tienen que tener cierta experiencia en psicología y pedagogía y dominar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de las que Internet, con sus peligros, es fundamental.

Además, a los docentes también se les pide que atiendan a todo tipo de niños: de distintas edades, superdotados o con dificultades de capacidad, educados o maleducados, con buena base o que nunca han sido escolarizados antes, nacionales o extranjeros. Tienen que lograr que se interesen por lo que pueden enseñarles, que les dejen hacerlo, que se queden con los contenidos, técnicas o destrezas; que se respeten a sí mismos, a sus compañeros, a los profesores, las instalaciones, el medio ambiente. Y, todo ello, luchando en contra de todo aquello que los niños ven en la calle y en la televisión, donde la violencia, el egoísmo y la insolidaridad, son tan habituales que parece que sea lo normal.

Todo ello hace reflexionar en lo que se refiere a la importancia de una buena y consolidada formación del profesorado, ya que según la LOE, para dar clase en Secundaria y Bachillerato es necesario ser "Licenciado, Ingeniero o Arquitecto o estar en posesión del título de Grado equivalente". Mi pregunta es ¿Es este suficiente requisito para afrontar los diferentes retos del mundo docente explicados con anterioridad? ¿Sería necesaria una mayor formación inicial a los futuros docentes? En mi opinión, las licenciaturas de hoy en día pueden proporcionar muy buenos conocimientos a nivel teórico, sin embargo, no enseñan a "enseñar". Esta es, precisamente, la misión del Máster de Profesorado que todos nosotros estamos

haciendo, en el que se trabaja aquella formación necesaria para abordar los retos docentes.

No tenía esta perspectiva antes de realizar el máster, ya que no conocía exactamente en qué consistía, pero ahora puedo decir con criterio que es vital que una persona reciba una formación adicional para aprender a educar, consecuencia de la complejidad de la profesión.

Debido a estos problemas relacionados con el progresivo aumento de demandas al profesorado, han ido surgiendo distintos planteamientos como la evaluación y preparación docente, preparaciones para el nivel B2 de inglés, formaciones psicopedagógicas, etc.

Por lo que he podido vivir y observar, es una realidad que actualmente hay muchos profesores en sus últimos años antes de jubilarse que se encuentran frustrados. En mi opinión, en estos casos, es necesario mantener cierto grado de compromiso y hace falta ilusión para enfrentarse a los retos actuales, ya que la docencia exige un alto grado vocacional para su buen desarrollo.

A modo de conclusión, destacaría la gran importancia de la formación constante del profesor, cuyo principal objetivo debe ser, además de enseñar una determinada asignatura, lograr que el alumno esté motivado intrínsecamente, colocando a éste en una posición de protagonismo del proceso enseñanza-aprendizaje, y no el profesor, que debe conducir, más que dirigir.

## 8. Referencias.

- AMES, C. (1992). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom setting. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and Exercise* (pp. 161-176) Champaign, IL: Human Kinetics.
- COLL, C; POZO, J.I.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992). Los contenidos en la reforma. Madrid: Santillana
- DEVÍS-DEVÍS, J. (1995): «Health-Based Physical in Spain: The Conception, Implementation and Evaluation of an Innovation». *European Physical Education Review*, vol. 1(1), pp. 37-54.
- FIERRO, C. Y CARBAJAL, P. (2003). Mirar la práctica docente desde los valores. México: GEDISA.
- GONZÁLEZ, E. (2003): “La disciplina en el aula de educación física: un enfoque dinámico y democrático”. *Revista Tandem 13*. p. 15-26.
- HALLIBURTON, A. L. y WEISS, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- KRANE, V.; GREENLEAF, C. A. y SNOW, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- MORENO, J. A., CERVELLÓ, E., y GONZÁLEZ-CUTRE, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25, 35--51.
- MORENO, J.A. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- PAPAIOANNOU, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- PAPAIOANNOU, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived

motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.

- PAPAIOANNOU, A., y NIKOLOPOULOS, K. (1995). *Perceived motivational climate and ability-specific perceptions in Greek physical education classes*. Manuscrito sin publicar.
- PEIRÓ-VELERT, C. (1994): «Innovación en educación física y salud. El estudio de un caso de investigación colaborativa», en BARBERO, J.I. (ed.): *II encuentro Unisport sobre sociología deportiva, «Investigación alternativa en educación física»*. Málaga. Unisport/Junta de Andalucía, pp. 251-270.
- PETERS, R.S. (1984): *Desarrollo moral y Educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUIZ, L.M., et al (2011): “Lo que los deportes enseñan cuando se aprenden los deportes”. *Revista Tandem*. 36, 17-26.
- TRILLA, J. (1991):”Procedimientos de neutralidad activa”, en Martínez, M., y Puig, J, (coordinadores). *La Educación Moral*. Barcelona: Editorial Grao.